

## Transição para a escolaridade obrigatória – Um olhar sobre as famílias

LOURDES MATA

[lmata@ispa.pt](mailto:lmata@ispa.pt)

Professora Associada, Ispa-Instituto Universitário, CIE-Ispa

ANA TERESA BRITO

[ana.brito@ispa.pt](mailto:ana.brito@ispa.pt)

Professora Auxiliar, Ispa-Instituto Universitário, CIE-Ispa

MÓNICA PEREIRA

[monica.pereira@ispa.pt](mailto:monica.pereira@ispa.pt)

Professora Auxiliar, Ispa-Instituto Universitário, CIE-Ispa

### Resumo

Ao longo deste texto de natureza teórico-conceitual procuraremos refletir sobre o processo de transição do jardim de infância para a escolaridade obrigatória, colocando o enfoque principal nas famílias. Apresentaremos diferentes perspetivas sobre a transição e em paralelo refletiremos sobre o papel atribuído às famílias. Procuraremos também refletir sobre a forma como a transição é vivenciada pelas famílias e sobre a complexidade de variáveis a considerar de modo a promover uma transição positiva e eficaz.

### Palavras-chave:

Envolvimento das famílias; transição; jardim de infância; escolaridade; modelo ecológico; expectativas

### Abstract

In this theoretical/conceptual paper, we aim to reflect on the transition process from kindergarten to compulsory education, placing the main focus on families. We will present different perspectives about this transition and, in parallel, we will reflect on the role assigned to families. We will also present different perspectives on how the transition is experienced by families and on the complexity of variables to consider in order to promote a positive and effective transition.

### Key concepts:

Family involvement; transition; kindergarten; school; ecological model; expectations.

## Introdução

Vários autores têm procurado definir o termo “transição” no sentido de compreender o seu enquadramento e abrangência. Fabian e Dunlop (2007) consideram que transição se refere a todas as situações que podem levar a descontinuidades, por se deixar o que é familiar para encarar o que é desconhecido enfrentando novos desafios. Também Sim-Sim (2010) se refere a esta descontinuidade ao considerar que a transição envolve a cisão e a perda de algo que era familiar quando se passa a integrar um novo e desconhecido ambiente. Deste modo, leva a que se abandonem determinadas rotinas e até se tenha receio do que é estranho, mas também promove o desenvolvimento de atitudes e expectativas face o seu novo papel levando à aprendizagem de comportamentos mais consonantes com o novo ambiente. As transições podem, assim, ser ‘generativas ou degenerativas’ consoante a forma como são vivenciadas (Oliveira-Formosinho et al., 2016b), podendo, consequentemente, levar ao desenvolvimento dos sujeitos ou, pelo contrário, originar retrocesso e insucesso.

Especificamente em contexto educativo, habitualmente consideram-se dois tipos de transições: as transições horizontais e as transições verticais (e.g. Dockett et al., 2017; Dockett & Perry, 2022; Lopes da

Silva, et al., 2016). Transições horizontais ocorrem quando uma criança no seu quotidiano frequenta mais do que um contexto, por exemplo quando na mesma altura da sua vida frequente a sua casa, e um jardim de infância e/ou um outro serviço/apoio à infância, e muda de um contexto para outro. As transições verticais ocorrem em uma etapa específica da vida, são socialmente construídas, já que muitas vezes é a idade do sujeito ou o seu percurso académico que as determinam. As transições educativas verticais acontecem, quando uma criança ou estudante progride no seu percurso educativo, e entra numa nova etapa escolar que implica, muitas vezes, a mudança de contexto. São disso exemplos a entrada na creche ou no jardim de infância, a transição da educação pré-escolar para o ensino básico e deste para o ensino secundário (Dockett, et al., 2017; Lopes da Silva et al., 2016).

A investigação tem mostrado que as transições representam um acontecimento de grande importância na vida dos indivíduos (Monge & Formosinho, 2016; Petriwskyj et al., 2005; Symonds, 2015) e que este tipo de acontecimentos muitas vezes acaba por ser a força necessária para que as pessoas alterem algumas das conceções sobre si próprias e sobre o seu papel. As transições, assim, tanto podem representar momentos de conflito, de risco, incerteza e ansiedade, como também

podem ser momentos de excitação, entusiasmo e satisfação (Dockett et al., 2017). Paralelamente, também podem ser consideradas momentos de descontinuidade como vimos antes ou momentos de interseção entre os conhecimentos, experiências e vivências anteriores e os novos. Neste sentido, o processo de transição pode ser visto como algo que cria novas oportunidades, pois ao tomar-se consciência das semelhanças e das diferenças que o caracterizam fica mais claro qual o papel que os diferentes intervenientes podem desempenhar neste processo transição (Dunlop, 2015).

### **1. Diferentes perspetivas sobre a transição para a escolaridade obrigatória**

Tradicionalmente acreditava-se que, no processo de transição, a melhor forma de contribuir para uma boa adaptação da criança ao ensino básico era sujeitá-la a processos diretos e específicos de treino, recorrendo à utilização de fichas de trabalho para o desenvolvimento de um conjunto de perícias grafo-motoras, tendo-se posteriormente alargado o leque de competências (e.g. sociais, autocontrolo) consideradas essenciais para o início da aprendizagem (Dockett & Perry, 2007; Vasconcelos, 2007). Fala-se assim de prontidão (*readiness*) para a escola, sendo o foco a preparação das perícias que as crianças devem possuir

antes de iniciarem o ensino formal. Uma das consequências desta abordagem é a desvalorização de um olhar holístico da criança, e uma grande centralidade no que falta, no défice. Assim, a responsabilidade é das crianças, e também das famílias ou dos contextos de educação de infância que frequentaram, estando quase sempre a escola, que as vai receber, fora dessa responsabilidade (Peters, et al., 2015). Dockett e Perry (2007) realçam a evolução deste conceito de prontidão (*readiness*) partindo de uma visão maturacionista, a mais tradicional, que se foca muito na idade e na avaliação das etapas desenvolvimento da criança, para perspetivas onde se vão considerando gradualmente mais aspetos como as características dos contextos e até as interações neles desenvolvidas (Dockett & Perry, 2007). Apesar de tudo, o termo “prontidão” mantém um considerável foco no reconhecimento de determinados atributos individuais da criança, que devem estar adquiridos antes e que hipoteticamente conduzem a uma transição bem-sucedida (Oliveira-Formosinho et al., 2016a). Todos os intervenientes estão efetivamente envolvidos no processo, têm a sua influência neste, mas numa perspetiva de preparação da criança pois, tal como Oliveira-Formosinho et al. (2016a) referem, esta abordagem assenta

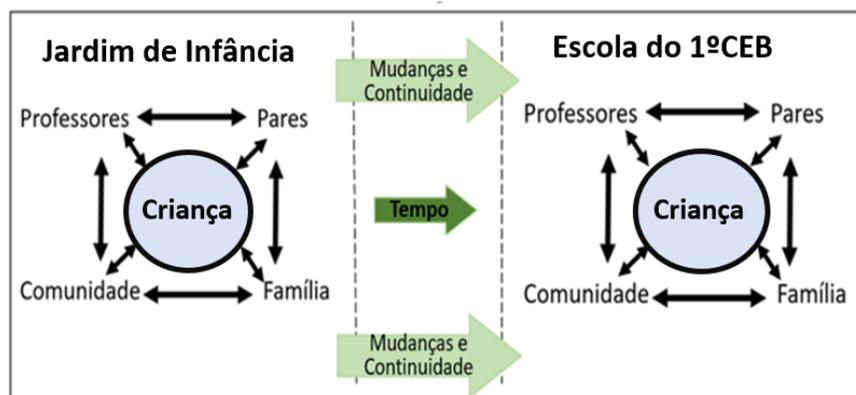
numa “hipertrofia da teoria e da investigação focalizadas nas propriedades da criança individual e que produzia entendimentos simplistas e caracterizações rudimentares da relação da criança em transição com os contextos e as pessoas, centrando o ónus do (in)sucesso na transição sobretudo na criança” (p.56). Nesta linha, também Falchi e Friedman (2015) afirmam que esta perspetiva concebe as crianças e as famílias como “recipients, passive receptors of knowledge” (p.117). Mais recentemente nota-se o desenvolvimento de novas abordagens que concebem as mudanças associadas ao processo de transição, não como um momento ou um acontecimento pontual, mas mais como um processo (Dunlop, 2015). Para além disso, as perspetivas mais recentes mudaram o seu foco centrado em aspetos do desenvolvimento, que se pretendia semelhante para todas as crianças, para abordagens cada vez mais ecológicas (Dockett & Perry, 2022). Nestas, as transições são olhadas com base nas interações entre os sistemas e ecologias, considerando as influências dos aspetos sociais e culturais. Deste modo questionam-se os padrões normativos das abordagens mais tradicionais, promovendo um olhar sobre os direitos e competências de cada criança. São consideradas em paralelo tanto as mudanças individuais como a importância dos contextos, em todas as transições ao

longo da vida e especificamente nas transições ao longo do percurso escolar. Estas diferentes perspetivas sobre a transição entre etapas da escolaridade são muito claras na sistematização feita por Rimm-Kaufman e Pianta (2000), quando nos apresentam quatro modelos diferentes sobre a forma de a conceitualizar. O Modelo de Efeitos da Criança, centra-se nas características da criança como o principal fator para compreender a sua adaptação escolar e, portanto, enquadra-se numa perspetiva maturacionista e de prontidão (*readiness*) que nos últimos anos tem sido colocada em causa e considerada reducionista pela investigação desenvolvida sobre este tema (Falchi & Friedman, 2015; Formosinho et al., 2016b; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). O Modelo dos Efeitos Diretos já integra, para além das características da criança, o efeito direto e unidirecional dos contextos (família, escola, pares, comunidade) na criança e na sua adaptação à escola. O Modelo de Efeitos Indiretos, considera os efeitos diretos e indiretos dos contextos na criança e considera também as interações entre contextos sociais para explicar a adaptação. Este modelo conceitualiza estas interações como bidirecionais. Assim, identifica processos transacionais nas interações entre as crianças e os contextos, pois as crianças são afetadas pelos contextos, mas os contextos também se influenciam

e são influenciados pelas características das crianças. Neste modelo procura realçar-se como as crianças, pais e professores interagem entre si para criarem uma rede relacional que tem efeitos na adaptação da criança. Por fim, o Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição (Figura 1), onde também se contempla a influência, direta e indireta, das relações dinâmicas entre a criança, a família, a escola, os pares e os fatores da comunidade no processo de transição, mas sublinhando que essas relações entre contextos mudam ao longo do tempo.

### Figura 1

*Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição – adaptação de Rimm-Kaufman e Pianta (2000)*



Não interessam somente as relações entre contextos, mas a forma como elas criam padrões que afetam o processo e resultados da transição. Quanto as crianças integram um novo contexto, inicia-se uma nova ecologia associada a este, e o desenvolvimento desta nova ecologia é central para compreender o processo de transição. Assim, tal como Rimm-Kaufman e Pianta (2000) referem

(...)the Ecological and Dynamic Model of Transition defines the transition to school in terms of the dynamic qualities of the transition ecology—the interconnectedness of relationships among child characteristics; and peer, family, school, and neighborhood contexts—and how these connections develop and change. The quality of relationships within the transition ecology plays an important role in sustaining the child throughout this period of increased demand and challenge (p.51).

Referem-nos Oliveira-Formosinho et al. (2016a) que as transições vistas numa perspetiva ecológica assumem-se como centrais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento, pois enquadram-se em modelos que não só prestam atenção aos momentos de transição, à complexidade envolvida e aos seus diferentes atores, mas também apoiam

os participantes nestas transições. Estas transições ecológicas acontecem ao longo da vida dos sujeitos, e não podem ser vistas “como momentos e vivências esporádicas da criança, mas constituem um modo de viver” (p.58). Neste âmbito, em todas as transições ao longo da vida e também nas transições ao longo do percurso escolar, são consideradas tanto as mudanças individuais como o papel importante dos contextos (Dockett & Perry, 2022).

Segundo Dockett e Perry (2021) todas as crianças e famílias têm direito a experiências de transição positivas que sejam eficazes. Este direito baseia-se no reconhecimento da diversidade de crianças e famílias e suas experiências e no princípio de que para a eficácia de programas de transição estes têm de considerar aspetos da comunidade, das famílias e das crianças na sua individualidade.

## **2. Transição e Família**

A transição para a escolaridade obrigatória, vista enquanto processo social, tal como concetualizada no modelo ecológico de Rimm-Kaufman e Pianta (2000), envolve vários atores e interações, que devem ser considerados. Neste sentido Dunlop (2015) afirma que as transições não ocorrem “no vácuo” sendo necessário considerar os diferentes contextos e atores na transição, entre os quais o familiar, ideia

que é partilhada por outros autores (e.g. Dockett & Perry, 2007, 2022; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

A transição para a escola tanto se traduz numa experiência emocional, social, intelectual e física para as crianças, como também para as suas famílias e isso é algo importante a ter em conta (Dockett et al., 2017). Não são apenas as crianças que passam por mudanças neste processo, também as famílias sofrem alterações na sua identidade, no seu papel e no estatuto que representam dentro da comunidade. Os pais não só apoiam e acompanham a criança no processo de transição, mas também passam a ser pais de uma criança da escola (e.g. Griebel & Niesel, 2009; 2013).

Griebel e Niesel (2009; 2013) reforçam esta ideia da natureza transformacional da transição sentida pela família ao enfrentarem descontinuidades e novos desafios. Os autores consideram três níveis de análise que orientam para a compreensão do processo e dos desafios que se colocam para o desenvolvimento pessoal da criança e da família, no processo de transição: nível individual, nível relacional e nível contextual. Olhando para o que se passa com as famílias, os autores elencam alguns aspetos específicos para cada um destes níveis. A nível

individual, a partir do momento em que a criança inicia a sua escolaridade, existe uma mudança de identidade dos pais ou dos principais cuidadores, que passam a ter o papel de “pais de um aluno” e as responsabilidades que este novo papel acarreta (Griebel & Niesel, 2009; 2013).

A nível relacional, todos os membros da família acabam por experimentar mudanças nas suas relações, tanto intrafamiliares como intercontextuais. Por exemplo, a nível intrafamiliar, as interações entre pais e filhos mudam ao darem cada vez mais independência e autonomia aos seus filhos, à medida que estes crescem. Mas também surgem novas responsabilidades que implicam novas interações, como por exemplo supervisionar os trabalhos da escola e motivar a criança para a escola e as suas tarefas. Nas relações fora do contexto familiar, há que ter em conta que algumas se perdem no processo de transição, mas surgem também outros novos interlocutores como o/a professor/a ou com o novo grupo de pais, estabelecendo-se novas relações (Griebel & Niesel, 2009; 2013).

O nível contextual refere-se à forma como se integram as rotinas e responsabilidades requeridas pelos diferentes contextos onde os sujeitos participam. Para os pais, novos desafios se colocam no lidar com

as responsabilidades de três áreas das suas vidas: família, escola e trabalho. Colocam-se aqui questões de gestão dos horários e responsabilidades do trabalho, de modo a que haja disponibilidade para o apoio às crianças nas novas exigências escolares, mas também no seu envolvimento e participação na vida escolar. A este nível a comunicação é um elemento central, para que se estabeleçam parcerias.

Para além da compreensão das mudanças nos diferentes níveis, estas não são vivenciadas por todas as famílias e crianças do mesmo modo. Neste sentido Dockett e Perry (2021) consideram que para assegurar transições eficazes, positivas e respeitadoras para as crianças e famílias, é necessário compreender e aceitar a diversidade nas suas vivências, dificuldades e necessidades. Assim, qualquer intervenção que vise apoiar no processo de transição tem de ter em conta o contexto e conhecer as especificidades da comunidade, das famílias e das crianças, não esquecendo a importância de responder às necessidades de cada indivíduo e não apenas do grupo. A família é um elemento importante para a forma como as crianças experienciam o processo de transição, pois as suas expectativas e experiências condicionam as interações e relações que vão estabelecendo. Neste âmbito, a literatura tem-se debruçado, entre outros aspetos, sobre dois temas que parecem

centrais para a compreensão do processo de transição: as concepções e expectativas das famílias e as estratégias e práticas que promovem o seu envolvimento, intencional e informado neste processo.

### **2.1. As ideias e expectativas das famílias sobre a transição**

É inequívoca hoje em dia a importância da participação e envolvimento das famílias na escolaridade dos seus filhos. Este envolvimento é certamente condicionado pelas suas concepções sobre o processo de transição e expectativas face ao que acontece na escola e à forma como os seus filhos vão vivenciar o processo de transição. O trabalho de Castro et al. (2012) procurou debruçar-se, entre outros aspetos, sobre as famílias e as suas concepções. As famílias participantes consideravam a transição como a “travessia de uma fronteira” intimamente ligada ao crescimento das crianças, ficando mais autónomas e menos dependentes dos adultos. A transição era considerada um momento fundamental para o futuro académico dos seus filhos, sendo a educação pré-escolar muito associada a um espaço e a um tempo de brincadeira, enquanto a escolaridade era associada a exigência e seriedade, sendo necessária a realização dos trabalhos escolares (Castro et al., 2012). Santos (2020) também identificou algumas ideias dos pais so-

bre as várias mudanças com que as crianças se iriam deparar na entrada na escolaridade obrigatória: exigência de maior responsabilidade, autonomia e capacidade de concentração; mudança em relação às estratégias de ensino e de aprendizagem e à exigência do ensino; e alterações nas rotinas, onde se apontavam uma clara diminuição do tempo para brincar e um aumento da carga horária e do tempo de permanência sentado.

Sobre as crianças em si, as famílias participantes do estudo de Castro et al. (2012) percecionavam o início da escolaridade como fator de ansiedade para as crianças. Também vão neste sentido os resultados do estudo de Correia e Marques-Pinto (2016), onde os pais referiram como elemento gerador de stresse a separação da criança do professor do Jardim de Infância (JI) e dos seus colegas, para além de aspetos relacionados com as novas situações de aprendizagem, regras de sala de aula e à adaptação a um novo professor e novos pares (Correia & Marques-Pinto, 2016). Contudo, é interessante verificar que a perspectiva dos pais que participaram no estudo de Santos (2020) é algo diferente. Embora sem negarem alguma ansiedade e receio, estes pais realçaram um nível elevado de sentimentos positivos face à transição escolar, referindo o entusiasmo das crianças com a entrada no 1º ano,

o seu interesse em mudar para a escola/sala dos “crescidos”, e também a vontade de aprenderem coisas novas e de fazerem novas amizades. Assim, a forma como os pais antecipam e identificam os sentimentos e emoções vivenciadas pelos filhos na transição, pode influenciar os apoios que disponibilizam, as conversas que estabelecem e as características das interações que desenvolvem, antes e durante o processo de transição. Para além das mudanças que antecipam, as expectativas sobre o modo como os seus filhos vão lidar com a transição, a forma como os pais sentem este processo, as emoções que vivenciam, também condicionam a sua ação. Por exemplo, Correia e Marques-Pinto (2016) verificaram que os pais sentiam alguma ansiedade em relação às mudanças que os filhos iam vivenciar, tendo consciência de que esta ansiedade podia ser transmitida às crianças podendo ser fator negativo a influenciar a sua transição. Também Santos (2020) constatou que o entusiasmo e motivação dos pais sobre a transição dos filhos, estavam associados de forma significativa ao relato que faziam de sentimentos e emoções positivas dos filhos sobre a transição.

Um outro aspeto importante para entender como as famílias gerem este processo, são as suas crenças de autoeficácia. Não existem muitos trabalhos sobre este aspeto, mas Santos (2020) constatou que os pais

admitiam, de um modo geral, sentir-se confiantes para apoiar os filhos nesta fase no que se refere à mobilização de estratégias diversas de comunicação com os seus filhos, na gestão das emoções e expectativas dos filhos e na resposta às dúvidas colocadas por estes. Contudo, os pais que já tinham passado por este processo, mostravam-se mais confiantes. Para além disso, neste estudo verificou-se que estas crenças de autoeficácia eram uma das principais variáveis que explicavam os sentimentos positivos das crianças no processo de transição.

## **2.2. O envolvimento das famílias no processo de transição**

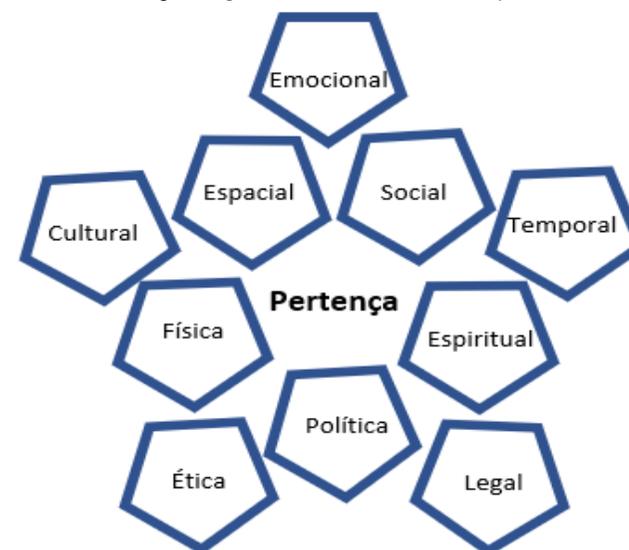
Existem alguns estudos que procuram dar voz às famílias sobre o seu envolvimento no processo de transição (e.g. Castro et al., 2012; Monge & Formosinho, 2016; Santos, 2020). Na investigação de Castro et al. (2012) as famílias afirmaram não se sentir envolvidas por parte das instituições nas atividades ou ações desenvolvidas, embora a maioria sinta que pode e deve desempenhar um papel ativo. Isto também foi referido pelas famílias no estudo de Santos (2020) onde as atividades que referiram ser desenvolvidas não os implicavam e muitas das atividades que eles identificavam como eficazes e sugeriam que fossem implementadas, pressupunham o envolvimento dos

pais. Sendo assim, estas famílias não se sentiam incluídas neste processo, nem fazendo parte ativa do mesmo. Vasconcelos (2007) ressalva que o envolvimento das famílias na transição é extremamente importante e que tal implica a criação de parcerias. Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), (Lopes da Silva et al., 2016) são bem explícitas na forma como apresentam, entre as várias estratégias facilitadoras da transição, a participação das famílias. Esta participação pode ter características diferentes e complementares, que passam não só pela recolha de informação, como a comunicação e partilha de informação, resposta a dúvidas e questões, compreensão das estratégias e intenções do/a educador/a e até fomentar a partilha entre as famílias. Este é um processo que se vai desenvolvendo ao longo do tempo, afirmando Lopes da Silva et al. (2016) que “a relação de parceria desenvolvida ao longo da frequência da educação pré-escolar irá favorecer a sua participação na transição e na etapa seguinte” (p. 103). A abordagem de Dockett e Perry (2022) à transição, defende, precisamente, este envolvimento das famílias e que estas devem fazer parte ativa do mesmo. Os autores referem que “the transition to school is said to be completed when all involved feel

a sense of belonging within the new school context” (p.44). Para concretizar esta pertença na transição, os autores consideram dez dimensões apresentadas no esquema da Figura 2.

### Figura 2

*Dimensões de Pertença segundo Dockett e Perry, (2022).*



Face a este referencial, os autores sistematizam um conjunto de aspetos a considerar no olhar para o processo de transição e na elaboração de estratégias, ações e programas para que sejam eficazes e que con-

siderem as famílias. Identificam assim, aspetos associados a: “ligações” afetivas; sentir-se valorizado e bem-vindo; respeito pela língua, etnia e interesses; ser envolvido em atividades e eventos; relações de proximidade; partilha de ideias, conhecimento, saberes e experiências com outras famílias; conhecimento e familiaridade com os espaços; e também ao envolvimento na dinâmica escolar e na tomada de decisão (Dockett & Perry, 2022).

Assim, as intervenções/programas que promovem uma transição eficaz, organizam-se em torno da construção de relações de confiança e respeito. Para que isto seja conseguido, as atividades desenvolvidas devem ser diversificadas e intencionalmente pensadas e planeadas entre profissionais, famílias e crianças. Nas suas características deverão promover ligações próximas e positivas entre os diferentes intervenientes, ser flexíveis e responsivas (recursos e apoio ajustados), que reconheçam forças e potencialidades de cada um, sendo práticas centradas nas famílias. É assim necessário um sistema educativo coerente, tanto na política quanto no diálogo profissional, que conduza a uma colaboração entre instituições educativas, crianças e famílias em relação às transições.

### **Reflexões finais / Conclusões**

Face ao exposto anteriormente parece-nos que ficam quatro ideias centrais a reter. Como primeira ideia apontamos a constatação de que a transição do jardim de infância para o 1º ciclo do ensino Básico não pode ser vista como um momento, mas tem de ser concetualizada como um processo que não só se inicia muito cedo, como continua depois de as crianças ingressarem no 1º ano (e.g. Dunlop, 2015; Formosinho et al., 2016b). Segundo, ao ser concebida enquanto processo o foco deixa de estar exclusivamente centrado na criança, mas tem necessariamente de considerar todos os outros intervenientes, as relações entre eles e as interações da criança com cada um deles. Assim, a família assume-se como um elemento importante pelo papel que desempenha no apoio à criança e também aos profissionais para que estes, em cada contexto, possam responder adequadamente às necessidades da criança (e.g. Dockett & Perry, 2022; Lopes da Silva et al., 2016; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Como terceira ideia destacamos que este processo em geral, e a participação das famílias em específico, tem de ser olhado como multifacetado, considerando as famílias em várias perspetivas que vão desde aspetos mais individualizados (e.g. afetos, vivências, expectativas) a outros mais gerais (e.g.

cultura, sociedade, política). Por último, realçamos a questão da parceria. É consensual nos vários textos abordados, que é essencial o envolvimento das famílias no processo de transição e que este deve ser enquadrado numa lógica de parceria. Para o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, a criação de parcerias tem sido apontada como a estratégia fundamental, realçando-se que estas têm de assentar numa comunicação bidirecional, respeito mútuo, partilha de responsabilidades, sentido de pertença e abordagem inclusiva e diversificada (e.g. Albright & Weissberg, 2010; Cox-Peterson, 2011; Epstein, 2011). Para o processo de transição, esta lógica de parceria não pode ser desvalorizada e deverá naturalmente ser enquadrada nas parcerias educativas para a participação e envolvimento das famílias no processo educativo dos seus filhos. Deste modo conseguirá criar-se o sentimento de pertença (Dockett & Perry, 2022) tanto para as famílias, como para todos os envolvidos, sentimento este considerado central ao concretizar-se um processo de transição positivo e que responda às necessidades de famílias, crianças e profissionais.

## Referências Bibliográficas

- Albright M. & Weissberg, R. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. Christenson & A. Reschly (Eds), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). Routledge.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: Perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 537-552.
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: Perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247-264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Cox-Peterson, A. (2011). *Educational Partnerships. Connecting schools, families, and the community*. Sage Publications Ltd.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school. Perceptions, expectations, experiences*. University of New South Wales Press Ltd.
- Dockett, S. & Perry, B. (2021). Invisible transitions: Transitions to school following different paths. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(3), 224-235. <https://doi.org/10.1177/18369391211009698>
- Dockett, S. & Perry, B. (2022). Defining transition. In S. Dockett & B. Perry (Eds), *Evaluating transition school programs. Learning from research and practice* (pp.15-26). Routledge <https://doi.org/10.4324/9781003055112-2>
- Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). Transition to school: a family affair. In S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (Eds.), *Families and transition to school. International perspectives on early childhood education and development* (pp. 1-18). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58329-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58329-7_1).

- Dunlop, A-W (2015). The developing child in society: making transitions. In M. Reed & R. Walker (Eds.), *A Critical Companion to Early Childhood* (pp.142-153). Sage Publications Ltd.
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation - Working Paper <https://eric.ed.gov/?id=ED522698>
- Falchi, L., & Friedman, J.W. (2015). Rethinking the discourse of readiness in preschool. In J. M. Iorio & W. Parnell (Eds), *Rethinking readiness in early childhood Education. Implications for policy and practice* (pp. 109-122). Palgrave MacMillan.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: Co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29(1), 59-68. <https://doi.org/10.1080/09575140802652230>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2013). The development of parents in their first child's transition to primary school. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 101–110). Routledge
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica: A voz das crianças e a voz dos pais. In Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (Eds), *Transições entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp.131-148). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção Geral de Educação, Ministério da Educação
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016a). Do modo solitário ao modo solidário: A conquista das transições bem-sucedidas. In Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (Eds), *Transições entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp.55-80). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016b). O bem estar das crianças, famílias e equipas educativas: As transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds), *Transições entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp.17-34). Porto Editora.
- Peters, L., Ortiz, K., & Swadener, B. B. (2015) Something isn't right: Deconstructing readiness with parents, teachers, and children. In J. M. Iorio & W. Parnell (Eds), *Rethinking readiness in early childhood Education. Implications for policy and practice* (pp. 33-48). Palgrave MacMillan.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to the kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Santos, M. (2020). “O meu filho vai para a escola dos crescidos” – A transição da educação pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico aos olhos da família. (Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional), Ispa- Instituto Universitário. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/8002/1/24070.pdf>
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, 9, 111-118.

Symonds, J. (2015). *Understanding school transition. What happens to children and how to help them*. Routledge.

Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância–1º Ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.

### Nota Biográfica

#### **Lourdes Mata**

Tem formação inicial em educação de infância, tendo posteriormente obtido o mestrado em Psicologia Educacional e o Doutoramento em Estudos da Criança. É Professora Associada no Ispa-Instituto Universitário sendo responsável de unidades curriculares direcionadas para o envolvimento das famílias e o desenvolvimento e integração curricular. Tem colaborado com o Ministério da Educação como autora, consultora e formadora no âmbito do curriculum para a educação pré-escolar. Os principais interesses de investigação recaem sobre o estudo de variáveis individuais e contextuais que são centrais para uma educação de qualidade.

#### **Ana Teresa Brito**

Formada em Educação de Infância, tem Mestrado em Orientação da Aprendizagem, Doutoramento em Estudos da Criança e Pós-doutoramento em Ciências da Educação. É Professora Auxiliar no Ispa-Instituto Universitário, onde integra a direção dos Mestrados em Educação. É docente nos domínios da Educação de Infância, Inclusão e Intervenção Precoce, áreas onde desenvolve a sua investigação. Investigadora integrada no Centro de Investigação em Educação do Ispa é também membro da Equipa do Investigação do Eixo Educação e Desenvolvimento do ProChild CoLab. Integra o Conselho de Administração da Fundação Brazelton Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família.

#### **Mónica Pereira**

Formada em Educação de Infância, obteve em 2014 o Doutoramento em Ciências da Educação com especialização em Psicologia e Educação. É Professora Auxiliar no Ispa – Instituto Universitário, sendo responsável por unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar ligadas à iniciação à prática profissional, à prática de ensino supervisionada e às metodologias de educação na infância. É investigadora integrada no Centro de Investigação em Educação do Ispa e interessa-se particularmente pelo estudo dos processos de desenvolvimento da qualidade nos contextos de educação de infância e sobre a formação inicial de educadores de infância.

Trabalho financiado pela FCT UIDP/04853/2020, UIDB/04853/2020